

保育の省察・評価・計画のために必要な記録の内容とは

著者	片川 智子
雑誌名	鶴見大学紀要. 第3部, 保育・歯科衛生編
号	57
ページ	7-14
発行年	2020-02
URL	http://doi.org/10.24791/00000911

保育の省察・評価・計画のために必要な記録の内容とは

Contents of records necessary for reflection, evaluation and planning of
early childhood education and care

片川 智子

Tomoko KATAKAWA

1. 問題の所在

保育所保育指針解説に「保育所における保育は、計画とそれに基づく養護と教育が一体となった保育の実践を、保育の記録等を通じて振り返り、評価した結果を次の計画の作成に生かすという、循環的な過程を通して行われるものである。」¹⁾とあるように、保育実践は、実際の子どもとの直接的間接的関わりだけでなく、その関わりの記録、省察・評価、評価に基づく計画の循環で成り立っている。もちろん、この考え方は、幼稚園教育を環境を通して行うものとして「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき計画的に環境を構成しなければならない」²⁾とする幼稚園においても、こども園においても同様である。つまり、記録は保育の実践過程の一つであり、切り離すことはできないものである。子ども理解を検討し深め、自身の関わりが適切であったか、子どもにとってどのような意味があったのかを評価し、より子どもの興味関心や遊びの志向性に合った環境構成や配慮等を構想するために記録は不可欠なのである。

一方で、実際には子どもとの関わりに記録が活きていると感じている保育実践者はあまり多くない。筆者は保育者を対象とした研修で子ども理解と環境構成、記録と指導計画等をテーマとすることが多いが、その中で記録と日々の子どもとの関わりとの関係が実感されているか問うと、多くの参加者がそうではないと答える。記録の意義は認識されているものの、実際には記録と援助（直接的であろうと間接的であろうと）が別物となっていることが伺われる。そのため、記録が保育実践の過程の一つではなく、必要感を伴わない義務的なものとして捉えられる実態がある。

また、日々の計画や実際の援助の根拠となる日々の記録を後日読み返す機会があるかを問うと、多くの保育者が読み返す機会はないと答える。保育実践の要件である記録、省察・評価は、日または週の計画及び子どもとの関わりに日常的に生かされるものだが、同時に、記録を積み重ねることで子どもの育ちを捉えたり、子どもの行為の意味理解を変更したり深めたり、保育者自身の保育行為や意図の持ち方の傾向に気づくこともあり、自身の記録を読み返す意

義は大きい。この実態からも、記録が保育実践を支える一つの保育行為になりにくい状況があるといえる。

加えて、実際の記録を拝見すると、子どもが何をしたかは記されているが、その読み取りや保育者の援助が記されていないものが多い。または子どもの行動や楽しんでしたこと、その時々の子どもの思いや経験等の理解は記されているが、その行動に対する保育者自身の援助や意図を記し、子どもの姿と重ねて考察する記述を目にすることは少ない。筆者はこの現状について、保育記録の特性の問題として「1つ目は記録が保育者の認識したものだとすれば、その記録の特徴も保育者の認識を表しているということである。よって、子どもの姿は書いてあるが保育者の保育行為が記されていない場合、その保育場面に保育者としての自分自身の保育行為が意味あることとして認識されていない可能性がある。2つ目は、保育記録において保育者の保育を書き記すことが、子どもの姿を記録することと構造が異なるということである。保育記録に保育者の保育を書くということは保育者が自分自身に対する認識を書くと言い換えることができる。他者である子どもの姿を記録することと、保育者である自分自身の思いや行為を記録することとは異なり、自身を対象化することが必要となる。即ち1つ目は保育者を保育の主体として認識することの問題として、2つ目は主体である自分自身を客体として認識することの問題として捉えられる。」と指摘した。³⁾冒頭の、保育実践の循環を見ても分かるように、記録は省察・評価、計画へと繋がるものである。省察・評価とは自身の読み取りや援助を振り返るものであるから、子どもの行動をどう読み取ったか、どう捉えて援助したかを事後的に対象化することが必要となる。自身の保育行為の認識のしにくさによる書きづらさも、記録と計画と援助が結びつきにくい要因であると考えられる。

保育における記録の必要性が広く認識されているにも関わらず、実際には計画、援助へと繋がる記録になっていない理由として、河邊（2013）は自身の保育者としての体験と他の保育者への聞き取りから次の3点を挙げている。1つ目は、記録に十分な時間がかけられないことである。そ

〒230-8501 横浜市鶴見区鶴見2-1-3 鶴見大学短期大学部保育科

Department of Early Childhood Care and Education, Tsurumi Junior College, 2-1-3 Tsurumi, Tsurumi-ku, Yokohama 230-8501, Japan.

のため持続的に書くことができないことや義務的に書きがちで、「幼児の志向性を掘り起こすような記録にならない」という。2つ目は、時間がなく記録を読み返すゆとりがもてないことを挙げ、「書きっぱなし」の状態ということは「過去」の保育の省察から「未来」の保育を構想することにならない。」と述べる。3つ目は、「遊びを中心とした指導において、幼児理解は断続的にならざるをえない」とし、「物理的に同時に全ての遊びを把握することはできない」という。⁴⁾ だとすると、これらは保育の現状から即改善可能とはいえず、計画、援助と結びつかないまま積み重なり、より記録の必要性が薄れていくことが危惧される。

現在、省力化しかつ日々の保育や保育者の保育の質向上に寄与する記録のあり方が研究され開発もされているが、当事者である保育者が日々保育を行う上で必要な記録の内容は何かを考察することで、計画、援助に生きる記録を検討する一助としたい。本論では、まず保育実践における記録とその意義について確認する。続いて、記録が特に環境を通して行う保育において必要であることを述べる。その上で、環境を通して行う保育における記録に何が記述される必要があるのかを考察し、これを本学専攻科学生の記録から検討する。

2. 保育における記録

1) 保育における記録の現状

保育における記録には、日々の保育記録や定期的に子どもの発達の姿を記録する個人記録、小学校へ伝えるための要録、連絡帳等様々なものがある。それぞれの記録にはそれぞれに必要な役割があるが、本論では日々の計画、援助に一番密接な役割をもつ記録として、日々の保育記録に焦点を当てて考えていく。記録は当事者である保育者自身によるものや、他の職員によるもの、外部の者によるものもあるが、ここでは保育者が自身の保育を省察、評価し、計画、援助という保育実践の循環を行っていくことを前提とし、保育者自身による記録を取り上げることとする。

近年は、様々な機器の発達により当事者による写真記録も活用され、文字と写真や映像、子どもの作ったものや書いたもの等を組み合わせて記録する園も増えている。また記録の方式としてもエピソード記録やドキュメンテーション、ポートフォリオ、ラーニングストーリー、Web 式の記録等様々であり、各園で工夫されている。また、記録の期間も毎日であったり数日間をまとめてであったり、長期的にまとめ直したりなど様々である。ただし、大豆生田ら(2019)はドキュメンテーションについて、わが国においては、その実践や研究は端緒についたばかりであり、保育の記録としてのドキュメンテーションの位置づけが必ずしも一様ではないと述べ、これまでわが国において、ドキュメンテーションが単なる写真つきの記録や、写真入りのクラスだよりとして展開されている実態があると指摘する。⁵⁾ 河邊(2019)は、どの記録にも通底している目的は子ども理解を深めることだが、それぞれの記録にはそれぞれの特徴があり、文部科学省指導資料第5集に挙げられた

記録の意義すべてを一種類の記録に包括することは難しく、万能な記録はないという。⁶⁾ そうは言っても、問題の所在で述べたように、保育者の時間的制約が記録の有効性の妨げとなっている現状を鑑みても、これらの記録をいくつも併用していくことは現実的ではない。そのため、改めて保育における記録の意義を確認し、保育実践の一過程として必要な事柄は何かを考察する。

2) 環境を通して行う保育における記録の意義

文部科学省指導資料第5集「指導と評価に生かす記録」には、保育記録の意義として以下の5点を挙げている。⁷⁾

- ①幼児理解を深めるために
- ②幼児理解を基に次の保育を構想するために
- ③教師と幼児との関係を省察し、教師自身の幼児の見方を振り返るために
- ④他の教師と情報を共有し、自分の保育を見直すために
- ⑤幼児の学びの軌跡を残し、保護者との連携に生かすために

子ども理解、計画、省察評価そして連携が示されている。これらは、保育実践の循環そのものであり、記録は保育実践の要であるといえよう。

これは環境を通して行う保育において特に重要である。なぜならば、子どもが自ら身近な環境に関わって様々な体験をすることを通して育つことを保障しようとするということは、主体としての子どもの意思を認め、子どもの能動性に依拠しつつ子どもの志向性に合った体験ができるよう計画的に環境を整える必要があるからである。その際、子どもは関心のあることに意欲を向けてより吸収していくことや、周囲の物事を見て真似ることによって生活の仕方や人やものとの関わり方を身につけて行く特徴があることを踏まえ、環境を構成していくことが重要となる。

そのため、上述の記録の意義①の子ども理解を深めることで、子どもの興味関心や志向性、人やものとの関わり、戸惑いや乗り越えようとしていることを、その子どもの姿を丁寧に読み取ることで解釈することが根幹となる。②は①の延長線上となる。③④の自身の見方や保育を振り返ることは、保育者の見方や関わりが、子どもにとってどのような意味があったのかを見直すことである。つまり、保育の方向性そのものを見直すことでもある。これは、より良いとはどのようなことか、望ましい方向とは何かを問うことでもある。その都度、子どもへのねらいを問い直し、方向性を見直していく保育者のあり方は、環境を通して行う保育の特徴である。

教師主導型の保育であっても、子どもの興味関心を把握し、決められた活動に興味に向くようにしたり、より抵抗なく活動に参加できるようにするという意味では①も②も行う余地はある。しかし、あくまでもそのねらい、方向性は決められており、その範囲での子ども理解と計画となるだろう。③④については、保育者の援助が適切であったかの評価は、決められた方向性に沿って行われることとなり、

教師主導型の保育においては保育の方向性自体を見直すことは起きにくい。

このことから、特に子ども理解を根幹に、保育者の保育の方向性自体を含めて保育者の援助を振り返り検討することが、環境を通して行う保育を成立させるためには必要不可欠であるといえよう。これらは、保育記録という形で行うことは可能だが、記録として目に見える形になることで明確な手がかりとなり、検討しやすくなる。また、保育者の保育の方向性は自身の発達観や保育観に拠るものであるだけに、自覚しにくい場合、目に見える形にして対象化しやすしたり、他者と共有することが大切である。

3. 記録を通じた保育の見直し

1) 保育者による記録の特徴

まず、記録とは事実ではなく記録者によって切り取られたものであることを確認しておきたい。また、筆記記録であれば保育者が認識したことのみが記録されることとなる。当然ながら、保育者が保育中に筆記記録をすることはそれほど多くはないので、事後的に思い出しながら作成することになる。この特徴によって、保育者が何かしら意識に向けたことの中でも、心に残ったこと、記録すべきと判断したことが記述されると考えられる。その際、なぜそのことを記録したのかという理由が自覚されることもあれば、無自覚なこともある。

写真等による保育の最中の記録であっても、一日の多くの出来事や子どもの姿から保育者が選び取っていることには違いない。撮影した瞬間、焦点を当てたこと等は保育者が多くの事柄の中から選択したことと言える。また、撮影した写真全てを保育記録とするのではなく、その中から更に選択し、保育の流れの中で意味あることとしてまとめている。この過程は、筆記記録と同じく事後的に行うこととなる。

そのため、どのような方法であっても、保育記録には必ずと保育者の見方が反映されると言える。河邊（2005）は「同じ姿を見ても、保育者の見方によって「見え方」は異なる。記録に残される子どもの姿は、それぞれの保育者の子ども観や保育観というフィルターを通して「理解された」もの」と言い、保育記録は子どもを理解するためのものであると同時に、「保育者自身が保育のなかで何を大切にしているかという保育観を見つめるためのものでもある。」と述べている。⁸⁾ この、保育記録には自身の見方、子ども観や保育観が含まれているということが、保育記録を通じた保育の見直しの前提である。

保育所保育指針解説には、記録と保育の内容の見直し、改善として、「子どもは、日々の保育所の生活の中で、様々な活動を生み出し多様な経験をしている。こうした姿を記録することは、保育士等が自身の計画に基づいて実践したことを客観化することであり、記録という行為を通して、保育中には気づけなかったことや意識していなかったことに改めて気付くこともある。－後略－（下線筆者）」と記されている。⁹⁾ 記録すること自体が、自身の保育実践を客観化することになるということである。これは、子どもの

姿には保育者の保育実践が投影されること、記録の中に保育者自身の子どもの見方が表れることの双方を示している。下線の「こうした姿」として子どもの経験を記録するということは、保育者の保育の表れでもあり、保育者の子どもの姿の読み取りでもあるということになる。

2) 記録と評価

記録の意義や特徴から分かるように、保育実践における記録とは記録することが目的ではなく、記録に基づいて省察、評価、計画という循環を繰り返していくためのものである。振り返り、明日の保育に、または長期的な保育の質の向上に繋げていくためのものである。

この一連の過程である評価について、保育用語辞典には「－前略－ 保育評価とは、保育の中で、子どもたちがどのように変化・発達しているか（子ども1人ひとりの育ちをとらえる視点）、そのような姿が生みだされてきた保育環境や保育内容、指導・援助が適切であったかどうか（自らの保育をとらえる視点）を検討し、保育の改善を図るための営みである。評価を行うに際しては、結果よりもむしろ過程に着目し、継続的に行うことが重要である。」¹⁰⁾ とある。保育における評価はある一定の尺度で測られるのではなく、子どもの到達度といった結果を評価するのではないことは言うまでもない。子どもの姿と保育者の保育（環境を含めた指導・援助）の相互性の中で起きていることとして、またその過程として捉えることが評価である。

続いて同書には評価の方法として次のように説明されている。「－前略－保育は、目の前にいる子どもと直接ふれあい、周囲の環境や状況、友だち関係、成育歴などをふまえながら、その子どもの行動を共感的に理解していくことによって成り立っているため、評価も実際に子どもと関わる保育者が自分との関係をふまえて行ういわば主観的評価となる。このような評価を行う場合、保育記録が中心となる。子どもと共に生活する保育者自身が子どもの行動だけではなく、自分の指導・援助も記録することにより、自己の反省と評価もなされ、保育の改善にもつながっていく。」¹¹⁾ 上述の評価の項目に示された内容である、子どもの姿と保育者の保育の相互性は、保育者の主観を通して保育記録として表され、これを通して評価がなされるということである。だとすると、記録にはこの主観を通じた相互性が記されて必要があると考えられる。

記録と評価の関係について、保育指針解説から確認する。

【自己評価を通じた保育の質の向上】

保育士等は、保育の記録を通じて計画とそれに基づく実践を振り返り、自己評価を行う。子どもの活動を予想しながら作成した指導計画のねらいや内容と、実際に保育を行う中で見られた子どもの姿を照らし合わせ、子どもの生活や育ちの実態を改めて把握し、子どもの経験がどのような育ちにつながるものであったかを捉え直す。それによって、次の計画のねらいや内容を設定する上で必要な情報や観点を得るとともに、環境の構成や子ども

に対する援助について改善すべき点を見いだし、その具体的な手立ての考察につなげていく。—中略—

こうした保育の過程が継続的に繰り返されていくことによって、日々の保育の改善が図られる。同時に、保育士等が子どもの内面や育ちに対する理解を深め、自らの保育のよさや課題に気がつくことにもつながっていく。このように自己評価は、保育士等の専門性の向上においても重要な意味を持つものである。¹²⁾

ある日の記録に記される子どもの姿は短期的な姿であるが、保育者はその子どものこれまでの姿を捉えており、これまでの保育者の保育との関連性を背景として、子どもの姿を読み取っている。この文脈を読み取り直すことが、実践、省察評価、計画、実践…という循環の中の評価であると考えられる。また、この循環が繰り返されていくことで、子ども理解と共に保育者の自己理解にも繋がっていくとある。記録には保育者自身のあり方が反映されていることは前述の通りだが、記録を基に省察評価をしていくことが、子ども理解の深化や保育者の保育の見直しには必要だということになる。

3) 記録に必要な事柄

記録を通して、子どもの育ちをとらえる視点と、自らの保育をとらえる視点をもって評価し、計画に繋げていくためには、どのようなことを記録する必要があるだろうか。

保育用語辞典によると、「保育記録は、保育者が保育の中のできごとをふり返り、子どもの行動やそれに対する自分のかかわりについて、その時の子どもの気持ちや行動の意味、自分自身の感じとり方や指導・援助の意図まで考えながら記録したものである。子どもの内面まで考えながら記録することにより、1人ひとりの子どもについての理解が深まる。また、自分の保育を含めて記録することは、保育者としての自分のあり方を意識化することであり、指導の過程に対する反省や評価がなされ、保育が改善されていく。何をどのように記録するか、記録の内容には自分の保育観・児童観・発達観が反映されているので、それを自覚することが自分自身の保育の変革にもつながっていく。保育者には、このような反省的実践家としての姿勢が求められている。」とある。¹³⁾

記録する事柄としては子どもの行動と、それに対する保育者のかかわりが挙げられている。ここまでの本論を踏まえると、まず、子どもの姿としては、保育者の読み取った子どもの経験が書かれる必要があるだろう。行動だけではなく、読み取りを併せて記述することは、保育者自身の見方を記すことでもある。次に、保育者のかかわりとしては、その日のその時の意図と関わり、子どもの経験に続く願いを記述する必要がある。ただし、意図と関わりの一部は、その日の実践前の計画に記されている可能性がある。子どもの経験に続く願いを記述することは、その後に続く計画の根拠となる。なお、願いとは決して子どもの行動の変化や何かを身につけることばかりではなく、現在の行動や遊びを

繰り返したり、変わらず楽しんだりすることも含まれている。

また、子どもの姿については保育者自身の選択や見方が反映されているものであるという意識が必要である。でないと、子どもの姿と保育者の保育との相互的な評価には結びつかない。加えて、保育の方向性はそれ自体が常に捉え直す評価の対象となっているという認識が不可欠である。そのような認識のもと、ねらいや意図、その後の願いを記すことが方向性の検討にも繋がると考えられる。

ここで、実際の当事者記録の一部をもとに、記録されている事柄について確認してみたい。

Y子、N子は曲想に合わせて楽器を選んで打っている。一つしかない大太鼓も交代して使うようになった。この二人がほかの遊びに積極的にしかかわるのは貴重な体験。周囲の状況に応じて動くようになってきている。

→曲に合わせて楽器を選んだり、リズムカルに打ったりする面白さを十分に味わってほしい。また大勢で遊ぶ楽しさを十分に経験してほしい。

→二人だけで遊んでいると物の取り扱いなどのトラブルがほとんど生じない。様々な友達とかかわり、友達の異なる考えに気づいたり、自分の主張をはっきりする経験が必要なので、②とのかかわりを大切に、ほかの幼児に動きを伝えていくようにする。

(河邊貴子「保育記録の機能と役割」より。保育歴12年目の記録抜粋実際にはマップ型で記録されている。)¹⁴⁾

*②とは、記録中にある別の子どもたちの遊びを指している。

子どもの遊びの姿、そしてどのような育ちであるかという読み取りと、それをどのような意味があることと捉えているかが記された上で、続く願いが記されている。また、そのために必要な間接的直接的援助が記され、保育の方向性が明確に示されていることが分かる。

子どもはお化けごっこを半分こわがりながら楽しんでいるのが分かるので、毎日何度も繰り返した。

お化けごっこをしながら私は、この子にとって周囲の人びとはお化けのように不可解な存在なのではないかと気がついた。つまり他人の同一性、ひいては自分の同一性への疑問である。そこで私はお化けを演じながら、私の顔をはっきり見せ、お化けは私であることを確認するように試みた。

(津守真「保育者の地平」より。保育者9・10年目の記録抜粋)¹⁵⁾

子どもと保育者との遊びの姿、そして共に遊ぶ者としての読み取り、解釈、そして解釈に基づく援助が記されている。この解釈と援助から、保育の方向性が示されていることが分かる。

そして、この2つの記録は共に、これまでの子どもの姿から、これからの育ちを見通す視点で記されており、いずれもこの記録に続く自身の関わりを考えるものとなっている。保育の当事者の記録は、明日も共に生活すること、子

どもの育ちを支えていくことが前提となっているのである。

4. 記録内容と省察評価の内容との関係

ここで、記録の内容がどのように省察評価に繋がる可能性があるかについて、学生の記録と考察から検討する。本学専攻科保育専攻では、「専攻科実習」及び「保育演習」の授業を連動させて展開している。具体的には、5～6月の各週に週1回の実習「専攻科実習」とその実習記録を基にした学内授業「保育演習」を繰り返すものである。計6回これを繰り返した後、学生はその体験を通して得た学びをまとめ、後期の授業で発表を行う。実習と実習の間の「保育演習」の授業は、1人の教員と4人程度の学生という少人数のグループで行い、実習記録を基にメンバーで質疑応答や協議を中心に進められる。学生は記録を書きながら、実習を振り返りまた授業での協議で段階的に実習を振り返ることになる。子どもとの直接的間接的な関わり→記

録→内省と他者との共有による振り返り→次の実習への課題意識の確認を継続的に行うことは、保育の循環と重なるものである。もちろん、学生は保育現場で日常的に子どもと生活を共にする保育実践者ではないが、子どもに関わる当事者として保育現場に身を置く。このような居方は、直接的に子どもと関わったかどうかではなく、子どもを見ながらどう関わるかを考え判断しながらその場を共にする居方である。

以下、ある一人の学生の同日同場面の記録2種類を対象に、それぞれの記録から可能になる振り返りの内容を、実際の「保育演習」の授業での協議内容も含めて考察していく。記録は、実習直後に書かれたものと、同じ記録を協議や教員とのやりとりを通して、「保育演習」の発表資料としてまとめたものである。

なお、記録の公表にあたっては、記録した学生及び実習園の許可を得ている。

記録① 幼稚園5歳児クラスにて3日目の実習を終えた後の授業で提出された記録である。

<事例 くじ引き屋さん>

保育室に戻りA君は製作コーナーに向かった。私もA君の近くに座り子どもたちの様子を見てみると、A君がクチャクチャに握った紙を私に渡した。ニヤニヤしているので広げてみると、紙にはクレヨンでぐるぐると描いたものがあった。(1) 次に渡してきたのは、何も描かないでクチャクチャに握った紙だった。何度かそのやりとりがあって、ぐるぐると描いていたものに対して、(2)「当たりだ」と反応してみると、隣にいたBちゃんも紙に何かをクレヨンで描き、クチャクチャに握って渡した。そこからBちゃんはさらに隣に来たCちゃんと一緒にくじ引きを作り始める。たくさん作るうちに、周りにいた子どもにも伝わり、くじを作る子と、くじを引くためにお金を作る子もいた。(3) 30分くらい熱心に作る様子があり、ついにくじ引き屋さんが開かれる。BちゃんとCちゃんが店員になり、A君と周りにいた5、6人の子どもは、自分でつくったお金を持ってくじを引きに行った。くじは、虹の絵が出るとあたりで、何か景品がもらえる。白紙ははずれで景品はなしである。その様子を見てさらに3人ほど加わり、並ぶ列ができた。一後略一

<考察>

(4) 3日間子どもの様子を見て、白い紙から何か作り出す遊びがたくさん見られる。子どもたちは製作をする中で自分の世界に入り込み、何かを作ることによってより愛着のあるものになるのではないかと思った。

私は、A君が最初に渡した紙に(5) どんな意味が込められているのか分からなかった。しかし、私の様子を伺うような表情をしていた。(6) 今思えば、当たりハズレではなく、何かプレゼントをしたかったということも考えられる。

(7) くじ引き屋さんに発展するかもしれないと予想もしながら、子どもたちと関わっていた自分もいた。

普段の保育の中でも、当番活動のグループ名に「アイス屋さん」などの〇〇屋さんが使われていることから、子どもたちにとって〇〇屋さんという遊びはイメージしやすいのではないかと思った。一人の子どもとのやりとりから、周りの子どもに伝わり、その周りの子どもたちが新たな展開のきっかけになっているとも思った。(下線は筆者による)

この学生がこの場面を記録した理由は、子どもが徐々に楽しさを深め、楽しさが広がっていったことを大切なことと捉えたからである。下線(3)の表現から分かるように、子どもが何かに熱中し、作り上げていく姿が魅力的だったのだろう。また、下線(4)から、それまで実習で見てきた子どもの遊ぶ姿から、ただの白い紙から子どもたちが様々に工夫して遊びを広げていくことに驚きと関心をもっていたことが分かる。この日はその白い紙から多くの子どもが関わり合って展開するくじ引き屋さんになどなったことが、子どもたちへの理解を深めることになったのだろう。実習1日目、2日目の記録にも白い紙によって引き出される子どもの遊び方が記されている。そして、その白い紙を環境として用意する保育者の意図、使い方

や描き方を引き出す紙の大きさや置き方、量について考えてきていた。

この記録には、子どもの表情や様子、遊びの展開が記されており、子どもの遊びの把握は可能となっている。また、下線(6)のように、記録をしながら子どもとの関わりを思い返し、その時には思いつかなかった子どもの意図を考え、振り返っている。ただし、ここでは根拠が記されていないことからA君の理解を深めている訳ではなく、様々な可能性の一つを記したに過ぎない。

また、下線(7)等からは自身の予測や意図が示されており、子どもに対してだけでなく自身に対する視点があることが分かる。一方で、学生と子どもとのやりとりから始まった遊びであるのに、下線部(1)のように、学生自

身がどのように受け止めて返したのかは書かれていない。また、下線(2)の「当たりだ」という学生の返答が、この遊びの大きなキッカケの一つになっていることは明らかだが、そのことは考察で触れられていない。このことから、視点が子どもには向いているが、学生自身との相互性については視点が向けられておらず、考察されてはいないといえる。

下線(5)にあるように、学生は子どもの意図することを読み取りたい、尊重したいという思いがあることが分かる。ただし、記録提出時にはこのことについて明確に自覚をしていたわけではなかった。協議の中でメンバーから「これ何？」と聞かなかった理由を尋ねられて、もしA君がイメージを持っていたとしたらそれを壊したくなかったこと、もしイメージが無かったとしても、自身が例を挙げてしまったら子どもにそのイメージを押し付けてしまう可能性がある

り、それを避けたかったと答えた。この、A君に対する配慮の理由は、この後発表時に更に深められることとなる。また、このメンバーとのやりとりのなかで、何かをイメージしていたわけではない可能性もあるのに何をイメージしていたかにばかり目を向けていたこと、自身との関わりそのものを楽しんでいたという考えは無かったことに気づき、もしそうだとしたら、よりやりとりを楽しむような関わりの可能性も考えられることに気づいていった。

協議では、学生がどのように子どもと関わっていたのかをより具体的に聞かれたり、なぜ「当たりだ」という言葉を選んだのか、他のメンバーならどう返すか等の意見交換がなされたりした。続く記録②からは、それによって、自分と子どもとの相互的な視点や、子どもにとっての自分の関わりの意味を考える視点が作られていったことが伺える。

記録② 記録①と同日の記録である。「保育演習」での授業で協議をし、その後教員とのやりとりを行いながら発表資料としてまとめられたものである。これは、「遊びを変化させるきっかけと子どもの選択」というタイトルで、授業で発表された。

<実習目的・課題>

—前略— (8) 実習を通して私は、偶然その場にあたり、突然起こったりすることに面白さを感じて、事例に挙げることが多かった。そしてそれは子どもにとって何か影響を与えているものであると考えた。そのため、偶発的な出来事を子どもはどのように受け取り、自分なりに変化させていくのかということについても着目した。

<事例 くじ引き屋さん>

A君は外から保育室に戻り製作コーナーで紙とクレヨンを手に取り何かを作り始めた。私がA君の近くに座り、子どもたちの様子を見てみると、A君がクチャクチャに握った紙を私に渡した。ニヤニヤしているので広げてみると、紙にはクレヨンでぐるぐると描かれている。(9) 私はその紙にどんな意味があるのか分からなかったため、A君に言葉を掛けることが出来ず、「ありがとう」と受け取った。次に渡してきたのは、何も描かないでクチャクチャに握った紙だった。(10) 私はこの紙にあまり意味付けをしたくないと思い、微笑みかけるだけにした。5回ほどこのやりとりを繰り返したが、A君は私の様子を伺うような表情をしていたため、私はぐるぐると描いていた紙を見て、(11) 「当たりだ」と言ってみた。(12) その時、A君は笑っていた。そのあともぐるぐると描いたり描かなかったりする紙を渡すということを繰り返していると、隣で見ていたBちゃんも紙に何かをクレヨンで描き、クチャクチャに握って私に渡した。私は「当たり？」と聞いてみた。(13) Bちゃんは自分の考えと合っていたのか、ニヤッと笑い、A君と同じやりとりを何度か繰り返した。A君もBちゃんも最初は紙をクチャクチャにしていたが、(14) Bちゃんが四つ折りにし始めると、A君も紙を折りたたむようになった。

—後略—

<考察>

私は、A君が最初に渡した紙にどんな意味が込められているのか分からなかった。ただ私に渡すということを楽しんでいたのかもしれない。私は、「メロンだ」などと例えようと思ったが、提示されたぐるぐるにはA君にとってどんな意味があるのかということを考えると、どのような言葉がけをしたらよいのか分からず、(15) A君からの働きかけも、私からの働きかけも不明確なものであった。しかし、A君は紙を渡したときに様子を伺うような表情をしていた。(16) 私はこのやりとりを続けても発展していかないように思ったため、この紙を使って一緒に遊びたいと考えた。このクラスでは、「あいす屋さん」など“〇〇屋さん”という言葉がグループ名に使われており、子どもたちにとってよりイメージを持ちやすいと思ったため、くじ引き屋さんにも発展するかもしれないと予想しながら、「当たり」という言葉を選んだ。A君と私の間で行われていたやりとりは、(17) 初めこそ遊びとしては十分な意味を持たなかったように思えたが、次第に明確なイメージを持った遊びになっていった。

Bちゃんの様子を見て真似したり、周りにいた子どもの遊びから連想したり、また、私が「当たりだ」と言ったりしたことなど、(18) 身近に起こった出来事がA君にとって自分なりに選択しながら遊びを深め、変化させていくきっかけになったと考えられる。

まず、協議を経て、子どもの遊びの姿がかなり詳細で具体的に表されている。そのため、それぞれの子どもたちがどのような行動をし、どのように関わり合ったり見合ったり真似したりしながらこの遊びが広がっていったかがより分かる内容となっている。日々共にいる保育者であればここまでの記述は他者と共有する目的でなければあまり必要ないかもしれないが、子どもの遊びがどのように展開していくのかを、その実際から把握する必要のある時期の学生にとっては、重要な記述だと考えられる。

また、このような子どもの姿の記述からは、丁寧に子ども一人ひとりの理解をしていく際に大切であることにも気づかされる。下線(14)のようなA君がBちゃんの行動を真似していく様子や、Bちゃんが面白そうなことを真似しながら自分なりに変化させていく様子等からは、その時々の子どもの環境への関わり方や、遊びにおける役割を理解していくことができる。そして、このような記述を積み重ねて振り返ってみることで、子どもの育ちの過程を具体的に捉えていくことが可能となるだろう。

下線(9)(10)では、学生がA君から紙を受け取って、意味づけたくないという意図はありつつ迷いながら応えていることが分かる。そして、はじめのやりとりでは何うような表情であったA君が、「当たりだ」と言ってみたら笑顔になったこと(下線(12))が、学生がその返答を続けた理由であったと考えられる。下線(13)でのBちゃんの表情も同様に捉えることができる。このような記述から、子どもと学生との関わり合いを考察することが可能となる。下線(11)で「「当たりだ」と言ってみた」という部分は、記録①下線(2)での「反応してみると」から表現が変わっていることを見ても、双方向の関わり合いとして捉えられていることが伺える。

<考察>のはじめは、協議を経て変化しており、くじ引きのイメージになっていく前のやりとりがどのような意味があったのかを考察しようとしている。協議ではA君の反応が嬉しかったと話しており、意味あるやりとりと感じながらも、同じやりとりが続いていくことでこのままで良いのかと迷っている。下線(15)からは、何故学生がこのやりとりが続くことに戸惑ったのかが分かる。少なくとも、学生にとっては「不明確な」やりとりであると感じられていたからである。言い換えれば、何が楽しいのか、A君が楽しめているのかが学生には分かりにくく、A君との関わり合いに手応えを感じられていなかったのだろう。下線(16)の記述からも、この状態が続くことが良いとは捉えていないことが伺える。このように、自身がどのように捉えたのかを記述することは、保育の方向性を検討するためには重要である。

また、不明確で戸惑ったことや、下線(17)の「次第に明確なイメージを持った遊び」という記述から、子どものイメージを大切にしたいことや、イメージを明確にして遊んで欲しいという方向性があることが分かる。実習クラスが5歳児クラスであることや、これまでの実習で子どもがイメージを持ちながら遊んでいる姿を見ていたからという

こともあるだろう。自身が、どのような遊びになっていて欲しいかということは、保育者の願いでもある。これを明確にすることで、援助に繋がると共に、この願い自体の妥当性(子どもの発達や興味関心、志向性に合っているかどうか)を検討することが可能となる。

下線(17)(18)は、子どもの姿から経験を捉える記述となっている。この遊びや遊びの展開が子どもにとってどのような意味があったのかが考察されている。ここでは、週に1度の実習ということもあり、翌日の関わり計画は記されていないが、経験内容が書かれることで、子どもの育ちとして理解することができると共に、その後の環境構成や援助を考えていくことができる。ただ、この遊びがより楽しくなるかという視点ではなく、子どもの志向性という視点から子どもがより遊びを楽しんでいくための環境を用意することが可能になる。

この学生が子ども自身の見立てを特に尊重したいという思いで関わっていることは記録①からも分かるが、発表時の協議では、よりA君とのやりとりにおいてこれを大切にしようとしていたことが明らかとなった。他の学生から、保育者が意味づけることで子どもがイメージを持ちやすくなることもある、という意見に対し、この場面が雨が降って室内に入ったためにあまりイメージを持っていないのではないかと思っていたことと、A君は普段は明確なイメージを持って遊んでいることが多かったためと答えた。これは、これまでの子どもの姿を踏まえた判断だったことが分かる。保育者として、この関わりの適切さを振り返ろうとする場合には、その後の子どもの遊びの様子はもちろんだが、これまでの子ども理解を記述することも意義がある。なぜなら、関わりの理由となった子ども理解自体も含めて検討することが可能となるからである。

最後に、下線(8)からは、記録を積み重ねて振り返ることで気づく、自身の保育観があることが分かる。これは発表資料での記述であり、6回の実習とその記録を振り返って書かれたものである。その時々記録は単発的なものだが、実習と記録を積み重ねることで、子どもの姿の中で自身が大切にしたいことを自覚的に捉えている。子どもが遊びを展開していくことや、継続的に遊びを深めていくことは重要だが、そのような遊びにもそうでない遊びにもたくさんの些細な出来事や偶然があり、それを子どもは主体的に受け取っていくのだという保育観を明確にしているのである。

5. 保育実践の循環に生きる記録に向けて

前述のように、日々詳細で全方位的な記録を書くことは難しい。一方で、記録が保育実践の要であり、省察評価、計画を確かなものにしていくとすれば、その目的を叶える記録の内容を吟味していく必要がある。その内容のいくつかは、本論で明記することができた。一方で、必要な内容を記録したとしても、振り返る視点によっては省察評価、記録に十分結びつかない可能性もある。

学生の記録と協議、再記録(保育の捉え直し)からは、

この振り返る視点を、一連の過程の中で作ることができる可能性が考えられる。はじめの記録には見られなかった、子どもと学生双方向の視点や、自身の関わりの子どものための意味を考察する視点が、再記録には見られた。このことから、必要な視点を意識して記録することや、意識しやすい記録の書式を工夫することで、視点が作られていくとも言える。これは、省察評価の視点を作ることであり、同時に保育を捉える視点を作ることもある。

現状と課題を踏まえ、保育実践の循環を通して、より子どもの生活や遊びが充実していくための記録のあり方を、検討していきたい。

【引用文献】

- 1) 「保育所保育指針解説」厚生労働省 p.38 2018
- 2) 「幼稚園教育要領」文部科学省 2018 第1章第1節幼稚園教育の基本
- 3) 拙著 保育者も保育の主体であることの一考察「千葉明德短期大学紀要」第34号 2014
- 4) 河邊貴子「保育記録の機能と役割ー保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言ー」p.36 聖公会出版 2013
- 5) 大豆生田啓友・岩田恵子 わが国におけるドキュメンテーションの可能性に関する一考察「子ども学」第7号 萌文書林 2019
- 6) 河邊貴子 保育の計画につながる保育記録とは「子ども学」第7号 萌文書林 2019
- 7) 「幼稚園教育指導資料第5集指導と評価に生かす記録」文部科学省 2013
- 8) 河邊貴子「遊びを中心とした保育」pp.54-55 萌文書林 2005
- 9) 1) に同じ p.52
- 10) 森上史朗・柏女霊峰（編）「保育用語辞典 第8版」p.130 ミネルヴァ書房 2016
- 11) 10) に同じ p.131
- 12) 1) に同じ p.53
- 13) 10) に同じ p.131
- 14) 4) に同じ 巻末資料
- 15) 津守真「保育者の地平」p.176 ミネルヴァ書房 1997